

# Questionner les objets quotidiens pour développer une pensée créatrice et prospective

*Pellaud Francine, Heinzen Samuel, Marbacher Vincent  
Salihi Liridon, Schweizer Tibère, HEPFR*

## Résumé

S'appuyer sur des objets du quotidien pour parler de développement durable à travers un débat ouvert, utiliser le travail manuel et plastique pour convoquer la pensée créatrice et prospective, susciter la réflexion, développer l'esprit critique et offrir un espace pour clarifier ses propres valeurs, tels sont les objectifs visés par la création d'un « objet-débat ». Créer, de manière collective, un objet qui puisse susciter un débat lors de son utilisation en classe convoque celui-ci dès ses premiers instants d'existence. Que faire ? Comment ? Pourquoi ? En vertu de quelles valeurs ? Avec quels matériaux ? Pour leur faire dire quoi ? Voilà déjà de quoi travailler la collaboration, la synergie, la communication. Le fait que cet objet sera fait exclusivement de matériaux pouvant être considérés comme des déchets ajoute des éléments importants au questionnement. L'aspect et le besoin esthétique sont convoqués, au même titre que la réflexion éthique, voire philosophique. L'objectif de cet objet est d'être assez évocateur pour susciter le questionnement, tout en laissant assez de place à l'imagination pour que chacun puisse y voir sa propre problématique. Miroir du groupe concepteur autant que miroir de ceux qui vont y être confrontés, il laisse une grande place à l'imprévu.

Réalisée dans le cadre de la formation des enseignants dans le canton de Fribourg, en Suisse, durant deux semaines interdisciplinaires visant une éducation au développement durable, la conception de ces objets-débats repose sur la mise en question d'enjeux de société. Le présent article propose des pistes de réflexions sur la place de la création manuelle dans le processus cognitif de mobilisation, de transformation et de mise en réseaux des connaissances. Il présente également la place du débat philosophique aporétique ainsi que les liens qui unissent ces approches à l'éducation en vue d'un développement durable. Les apports d'une telle pratique en classe, mais également les difficultés rencontrées sont également présentés au travers d'une expérience menée en classe par deux étudiants.

## Introduction

Travailler en interdisciplinarité, c'est utiliser les outils des disciplines en présence pour atteindre des objectifs qui les dépassent. Rassembler autour d'enjeux de société, la didactique des activités créatrices manuelles et artistique, la réflexion éthique et philosophique et l'éducation au développement durable était un challenge de taille. C'est celui que nous avons lancé aux étudiants, futurs enseignants primaires de la Haute école pédagogique de Fribourg, en Suisse, qui nous ont rejoint dans cet atelier peu commun.

A l'origine, une réflexion émise, dans le courant du 19<sup>e</sup> siècle, par le Père Girard, l'un des fondateurs de la pédagogie mutuelle – pédagogie qui fut supprimée parce que trop efficace (Stengers, 2005) – et dont les réflexions sur l'éducation sont encore aujourd'hui d'actualité. Ce dernier, en évoquant l'ennui vécu sur les bancs de l'école Jésuite et l'inutilité des savoirs académiques enseignés, raconte que l'essentiel de ce qu'il a appris, il le doit à la fabrication des jouets, qu'enfant, il réalisait avec les matériaux de fortune qu'il trouvait autour de sa maison. Pour lui, la construction de la pensée et de l'esprit passe, avant tout, par l'utilisation de ses mains visant une réalisation concrète.

A l'ère du numérique, mais également du développement durable et de la complexité qui le caractérise, nous avons rebondi sur cette réflexion, travaillant les idées de construction et de débat sous trois aspects différents qui nous sont apparus comme complémentaires. La

construction d'un objet, lorsque celui-ci se fait en groupe, nécessite la mise en œuvre d'une collaboration. Pour y parvenir, de multiples débats autour de l'objet à réaliser vont se succéder. Ils vont porter sur l'objectif qu'on lui assigne d'un point de vue pédagogique, sur les matériaux à utiliser et les techniques à mettre en œuvre pour sa création (sa forme, sa fonction) et son design.

Le débat offert aux élèves vers lequel devrait conduire l'objet ainsi créé nécessite la construction et la structuration d'idées, la clarification de valeurs et leur hiérarchisation. L'apport de techniques multiples – approche systémique, pédagogie de projet, débat aporétique, jeux de discussion- offre différentes possibilités de construction de la pensée autant que de construction d'outils pédagogiques.

Enfin, ces deux types de construction semblent participer au développement de la pensée complexe, puisqu'ils intègrent l'approche réflexive dans le choix de l'objet et dans le débat que celui-ci est sensé susciter, prospective dans le dépassement des obstacles liés au choix des formes et des matériaux, mais également dans l'anticipation que nécessite l'enchaînement des diverses actions et enfin systémique, l'objet en question devant répondre à des questions ou des enjeux de société. Nous sommes bien là à la base des compétences qu'une éducation en vue d'un développement durable (EDD) cherche à atteindre (Pellaud, 2011, 2014 ; Majou & Mulnet 2015 ; Kyburz-Graber, Nagel & Gingins, 2013).

### **Les outils de pensée des activités créatrices manuelles**

Créer des objets, résoudre des problèmes pratiques, expérimenter des matériaux, cela engage des ressources personnelles, des apprentissages, des réactions aux autres, à son propre environnement, à l'école même. Dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage autour des activités créatrices, le thème de travail doit être clairement défini, l'objet d'étude analysé, discuté, partagé. S'il s'agit bien d'un objet ou d'un dispositif qui engage la culture, le monde que l'on vit ensemble, il peut être le moteur d'activités, d'échanges et de choix. Tod Lubart (2003) nous indique que la culture est un ensemble de pensées, de traditions, de valeurs, de symboles, une sorte de règle du jeu qui nous permet d'agir ensemble dans la société qui est la nôtre. S'il est extérieur à soi et commun au groupe, cet objet d'étude permet la manipulation, offre des sensations, rappelle des souvenirs, des histoires, provoque des avis, des échanges, des collaborations, des émotions aussi. Ainsi, les objectifs d'apprentissage liés au processus de création, d'élaboration de produit et de résolution de problèmes vont bien au-delà des connaissances et des capacités propres aux disciplines de l'art et de la technologie à l'école. Proposer un objet de réflexion et d'action, c'est cultiver le champ des ressources, des questions, des expérimentations et des apprentissages liés au thème du travail. Une analyse rigoureuse autour de l'objet d'étude soutient et conditionne la créativité. Amabile (1996) situe la créativité comme « ... *une capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans laquelle elle se manifeste* ».

Une telle pédagogie de projets engage de multiples disciplines scolaires, mais aussi de nombreuses expériences et sensations personnelles. Elle exige des démarches diversifiées, une vision divergente, des solutions innovantes. S'engager dans un chemin de création, comme dans les apprentissages d'ailleurs, c'est perturbant et inconfortable, c'est une situation risquée qui engage la personnalité et le vécu de chacun et chacune. Elle demande donc une attention particulière pour assurer la confiance, valoriser les découvertes, différencier les moyens afin que tous les avis, toutes les directions soient respectés et pris en compte. Il s'agit bien de concevoir et d'élaborer un objet fonctionnel dont on peut vérifier la mise en œuvre, et non de proposer une sorte de totem de sa propre personnalité ou d'une idée reçue. Cette distance permet au processus de création de jouer des envies, des interdits, des limites et des censures de chaque acteur et actrice de ce dispositif.

Les connaissances et les savoir-faire, les habitudes et les comportements soutiennent bien-sûr le processus de création. Mais une élaboration de produit efficace ou une résolution de problème opérationnelle doit avant tout compter sur les aspects techniques de la créativité. Trois phases de travail sont nécessaires à ces développements :

- Une phase de recherche par la pensée divergente pour questionner les représentations et jouer des stéréotypes. Il s'agit d'explorer les possibilités les plus diverses, de jouer avec les matériaux, de tester les associations les plus improbables, de questionner le sens, la forme, la fonctionnalité des agents, les dimensions. On peut procéder ici par séries, par collections, jeux ou défis. Les contraintes liées à la matérialité et au mandat de travail offrent une direction, des réactions et remédiations qui donnent du sens à la créativité.
- Une phase d'élaboration, de planification, de réalisation par pensées convergentes pour donner corps à l'objet d'étude, au projet du groupe de travail. Il faut ici rassembler toutes les informations, les outils, les ressources nécessaires. C'est l'occasion de plans, de croquis, de maquettes.
- Une phase de vérification pour évaluer la fonctionnalité de l'objet d'étude finalement mis en œuvre. C'est une manière de questionner tout le processus de conception et d'élaboration de ce produit pour rebondir sur la première phase de création. Sont questionnées ici les fonctions pratiques, expressives, narratives et émotionnelles du produit. Une grille de vérification, des commentaires, des prises de vue, des vidéos peuvent servir à analyser cet objet dans son état final. Cette étape de vérification ouvre de nouvelles possibilités de créations et engage l'objet dans de nouveaux apprentissages.

Des idées, des débats, des discussions, un avis personnel, un regard critique, des arguments... se construisent de la même manière. L'objet nous offre la matière à pétrir, la balle à lancer, le ressort qui rebondit... la matérialité. Élaborer simultanément des objets et une pensée semble donc efficace pour construire de multiples compétences. Comprendre le monde qui nous entoure et y participer est le but des disciplines de l'art et de la technologie à l'école.



Concrètement, il s'agit de manipuler, de jouer, d'oser, d'expérimenter. En partant d'un objet unique décliné dans toutes ses variantes, on suggère, on évoque, on suscite, enfermant parfois l'objet dans une matérialité stérile, ou l'ouvrant, au contraire, à une réflexion allant au-delà de sa forme ou de sa fonction. Un premier travail va donc consister, pour les étudiants, à choisir un objet et, grâce à de la terre d'argile, à le transformer pour le sortir de son contexte originel.

Exemple : autour d'une cuillère

### **Le débat : de l'approche aporétique au jeu de discussion**

Le débat serait avant tout une affaire de mots. Bien pensés, bien placés, les mots d'un habile penseur sauraient faire mouche à tous les coups. Cette mythologie de l'excellence autant rhétorique que philosophique enferme les concepts et les arguments dans un monde vide de matière, de sensorialité, de chair, de vie... Le débat trône dans l'abstrait immortel depuis bien trop longtemps pour prétendre répondre efficacement aux enjeux très concrets du monde de maintenant. Michael Dawson (1998, 2004, 2005) rappelle à juste titre que les sciences cognitives traditionnelles, héritières du solipsisme cartésien, ont encore consolidé cette rupture entre la pensée et le monde, cherchant fort paradoxalement à expliquer notre connaissance du monde en se débarrassant de lui. L'intelligence humaine serait condamnée

à l'ailleurs, taraudée par la quête de la certitude, consumée par le risque du doute et de l'erreur, cherchant à connaître tout objet, y compris elle-même, en assumant ultimement être autre que l'objet connu. Pour espérer échapper à cette situation, Dawson (ibidem) propose de prendre davantage en considération la présence immanente du monde dans l'intelligence ou de l'intelligence dans le monde. Les deux seraient en fait impossibles à dissocier radicalement. Qu'il soit question du génie des insectes ou des robots collaboratifs, l'interdépendance du monde et de l'intelligence serait permanente. A la suite d'Andy Clark (1995), d'Edwin Hutchins (1995), ou de Rodney Brooks (1999), Dawson (ibidem) propose un « enbodiment » fort de notre cognition qui serait celle d'un « bricoleur », au sens où l'emploie Sherry Turkle (1995), soit surtout produite par une intelligence intuitive et particulièrement joueuse.

L'« enbodiment » du débat est d'autant plus cruciale que se pose un enjeu cognitif imprégné dans le développement durable. Celui-ci est en effet traversé par deux tendances de désincarnation, qui peuvent rapidement le rendre vain. La première est celle des grands principes éthiques universaux, qu'il faudrait chercher à appliquer sur la base des connaissances scientifiques. La seconde est celle de l'objet symbole, positif ou négatif, qui focalise l'attention sur l'idée qu'il représente au lieu d'orienter la réflexion vers la compréhension des interdépendances concernées. Or, l'une comme l'autre de ces tendances éloigne l'intelligence du monde. Un objet débat n'est pas un symbole, car c'est avant tout une expérience de sensorialité. Richard Shustermann (2008) par son approche, dite soma esthétique, de l'œuvre d'art pointe la primauté de l'expérience corporelle que permet l'objet esthétique. Mise en perspective avec l'« embodiment » de la cognition, il devient admissible d'envisager la possibilité d'un objet-débat, c'est-à-dire une expérience corporelle et sensorielle du monde comme connaissance de celui-ci.

Reste bien évidemment à clarifier ce qui est entendu par « monde ». A nouveau, si le vieux réflexe cartésien resurgit, le monde est là, tout seul, figé dans l'objectivité. Or, le monde, surtout le monde en développement, est une réalité dynamique et mutante. L'acte cognitif incarné entre immédiatement dans la réalité, il y participe déjà, il la change déjà. Raison pour laquelle lorsque les mots viennent s'imprégner de chair, de matière, de sensorialité et de temporalité, ils doivent circuler dans un espace également dynamique et mutant. Le débat aporétique, qui consiste à chercher volontairement une mise en difficulté de la validité d'un énoncé en l'amenant vers la contradiction ou la contre-intuition, de même que le jeu de discussion qui va imposer la vision de vérités divergentes, vont l'un comme l'autre maintenir les mots dans une dynamique continue. Les interlocuteurs, impliqués esthétiquement dans le monde, voient ainsi leur vocabulaire personnel intriqué dans celui des autres et peuvent ainsi commencer à prendre effectivement conscience d'une réalité complexe, variable et, surtout, dont ils sont complètement partie prenante. Il devient donc possible d'effectivement parler de développement durable. Reste une difficulté majeure pour valider ou non la présente perspective : elle doit être vécue pour être comprise, critiquée, modulée, changée, ce qui, pour l'instant du moins, limite considérablement sa portée.

Concrètement, nous confrontons nos étudiants à un débat philosophique aporétique. Celui-ci, porté par le questionnement sur un objet insolite contemporain (un porte-spatule, une pince à bougie) ou socialement accepté et normalisé (la cravate, l'alliance) conduit les participants à formuler des opinions non soumises à des jugements de valeurs rédhitoires, qui sont ensuite reformulées par le meneur du débat pour être resoumées à la question. Petit à petit la fonctionnalité, la norme, la matière première, le besoin, etc. sont mis en question, débattus, participant ainsi à la clarification des valeurs de chaque individu.

Nous leur proposons également un jeu de discussion sur un sujet controversé. Le but du jeu de discussion n'est pas de convaincre les autres, mais de se convaincre soi-même du bien fondé de nos arguments. Le non jugement est la clé essentielle de cet outil. Le « meneur de jeu » se doit donc d'être le plus neutre, afin que personne, dans l'assemblée, puisse se sentir manipulé.

Au-delà de l'opportunité de réutiliser ces outils pédagogiques en classe, ils offrent aux étudiants l'opportunité de mieux se comprendre, de mieux situer leurs valeurs et les priorités qu'ils leur donnent.

## **L'EDD au croisement des chemins**

L'EDD repose sur le développement de compétences que nous souhaitons voir apparaître autant chez les enseignants que chez leurs élèves. Nous référant à Majou et Mulnet (2015), nous définissons la compétence comme un ensemble de savoirs, de savoirs faire, de savoir être mais aussi de savoirs, de vouloir et de pouvoir agir.

Ces compétences plongent leurs racines dans la psychologie et la psychologie sociale, notamment lorsqu'il s'agit de clarification des valeurs, à la base de *la responsabilité et de la réflexion éthique* ou encore lorsque la collaboration (FEE/FED 2009, 2010 ; Programme transfert-21, 2009 ; Riekmann 2011), la coopération, la mutualisation sont convoquées sous le terme générique de *compétence collective*. Mais ces compétences se nourrissent également de divers aspects scientifiques émanant des sciences physiques. Ainsi, *la systémique* nous vient de la théorie des systèmes, bien connue des biologistes et des écologues qui ont l'habitude de travailler depuis plusieurs siècles sur des notions telles que les écosystèmes. Ajoutons que la systémique se nourrit également de la capacité à problématiser ou à reproblématiser, qui se fait à travers des approches scientifiques telles que l'investigation, la déduction ou encore l'approche expérimentale. Ces dernières aident également à mieux comprendre *le type et la nature des changements*, autre compétence reconnue en EDD. Plus encore que des approches scientifiques, cette compréhension du type des changements fait appel à de véritables connaissances scientifiques, notamment chimiques et physiques, mais également écologiques, géographiques, historiques, philosophiques, mystiques ou religieuses.

Enfin, la pensée *prospective* (Programme transfert-21, 2009 ; FEE/FED 2009 ; Riekmann, 2011), caractéristique de la pensée complexe appliquée au DD (Pellaud, 2011 ; Kyburz-Graber, Nage et Gingins, 2013) est fortement liée aux connaissances scientifico-techniques. Néanmoins, elle semble plonger ses racines autant dans l'art, la créativité étant au cœur de celle-ci (Robinson, 2006), la sociologie (Morin, 1990) que dans les sciences physiques ou la philosophie (Deleuze & Guattari, 1972, 1980).

Ces compétences génériques peuvent être développées autour de n'importe quelle problématique ou question socialement vive faisant référence au développement durable. Mais elles ne peuvent faire l'économie des connaissances relatives à celles-ci. Ces savoirs se déclinent au travers de l'ensemble des disciplines scolaires classiques. C'est la raison pour laquelle de tels projets offrent l'opportunité d'atteindre, et souvent de dépasser, les objectifs disciplinaires liés aux programmes ou aux plans d'études. En termes de connaissances, l'EDD se nourrit autant qu'elle nourrit les disciplines habituellement évaluées durant la scolarité obligatoire.

A travers des questions socialement vives, telles que les continents de plastiques ou les changements climatiques, une approche systémique est proposée aux étudiants. Apprendre à construire une carte conceptuelle, à rendre visible les boucles de rétroaction, à définir les liens et les interdépendances, à mettre en évidence les lacunes, les incertitudes, les ambivalences, n'est pas chose aisée. La pensée binaire, cartésienne rend difficile l'accès à une vision globale et inhibe souvent les mécanismes de la pensée complexe.

## **L'objet-débat utilisé en classe : premières expériences.**

Créer un « jardin de jeux cruels » était osé pour de futurs enseignants primaires. C'est pourtant le choix qu'ont fait 3 étudiants en fabriquant un objet coloré, rappelant sans

ambiguïté les esplanades de jeux offertes aux enfants dans les villes et les villages helvétiques, avec balançoires, toboggan et autres accessoires ludiques. Mais cette maquette a une étrange particularité : réalisée pour nos animaux de compagnie, chaque objet proposé constitue une manière différente de lui faire subir d'atroces souffrances, voire de le tuer.

Tibère Schweizer a emporté sa maquette dans la classe d'enfants de 8 ans dans laquelle il pratiquait son stage, suivi de Liridon Salihi qui l'a utilisée avec de jeunes adolescents de 12 ans. Cachée sous une couverture, les enfants se demandaient bien ce que leurs enseignants leur réservaient comme surprise...

Sans vergogne, petits comme grands se sont pris au jeu et ont testé toutes les manières de torturer



et de déchiqueter un animal, fort heureusement en plastique.

Chez les plus jeunes, le jeu aurait pu se poursuivre sans qu'aucune question n'apparaisse. Par contre, chez les plus âgés, une fillette s'est insurgée :

« Vous êtes méchants ! On ne doit pas tuer ! ». Le « c'est pour de faux » qui lui a été rétorqué a permis de démarrer une vraie réflexion



sur la violence, la manière dont elle s'exprime, le plaisir qu'elle peut receler, le tabou qu'elle représente. Seront convoqués durant cette discussion les guerres réelles et les jeux virtuels, le besoin de laisser ou non ses émotions s'exprimer, ce qui est socialement accepté et l'universalité de ces pratiques. Des arguments forts, expression ou non de valeurs, ont émergé tels que : « On doit tuer pour vivre » ou « Nous sommes de toute façon trop sur la planète ». Un véritable débat philosophique permettant à chacun de s'exprimer aura émergé de cet objet<sup>1</sup>.

Chez les plus petits, Tibère devra initier le questionnement : ferait-on la même chose s'il s'agissait de vrais animaux ? Pourquoi ? L'idée d'un « espace de liberté » apparaît alors dans les propos des enfants. On a le droit de tuer dans cet espace (fermé), comme on a le droit de tuer dans les jeux informatiques... Que signifie alors la liberté ? Pourquoi ne s'autorise-t-on pas les mêmes choses dans la vie réelle et l'espace virtuel ? Où sommes-nous véritablement libres ? A l'intérieur ou à l'extérieur de ces limites qui nous autorisent la torture et la mort ? Les principes d'ambivalence et de relativité ouvrent directement sur la complexité de la question posée, mais également nombre de connaissances notionnelles sont ainsi convoquées de manière « naturelle », spontanée, déstabilisant ainsi les conceptions des élèves, leur offrant l'opportunité de remettre en question leurs certitudes, leurs croyances, leurs *a priori*.

Dans les deux situations décrites, l'objet-débat a pleinement joué son rôle. Il a su déstabiliser, provoquer, convoquer la controverse, le débat argumenté la réflexion personnelle, tout en offrant l'opportunité aux enfants de se positionner face à des valeurs qu'ils se sentent en droit d'exprimer, sans aucun sentiment de jugement. Cet aspect est extrêmement important, car seule une attitude de non jugement de la part de l'enseignant permettra l'expression des valeurs et le débat avec les élèves, comme l'ont montré les approches du débat aporétique et du jeu de discussion.

---

<sup>1</sup> Le travail demandé aux étudiants ne demandait pas un enregistrement ni audio, ni vidéo de cette séquence. Les propos relatés ici sont ceux rapportés par les étudiants pour le document exigé lors de l'évaluation.



## Construire un « véritable objet-débat » : un réel défi

Choisir des objets au milieu d'un tas hétéroclites de matériaux et d'ustensiles usagés (peluches, poupées, casseroles, chaussures, habits, tissus, boîtes, jouets, couverts, pots, etc.) ne se fait pas complètement au hasard. Une sensibilité pour une forme ou une couleur, des souvenirs ou une évocation associés à un objet particulier, la recherche d'un support particulier pour exprimer une idée ou un ressenti sont autant d'éléments qui vont présider à ce choix. Celui-ci réalisé, plusieurs difficultés apparaissent. Parmi celles-ci, relevons la difficulté à gérer, par les auteurs de l'objet, des attributions de significations différentes de celles qui ont guidé sa fabrication. Afin de prévenir ou d'anticiper sur ce type de problème, nous proposons des moments de mise en commun où nous vérifions la « fonctionnalité » de l'objet. Jouant le rôle des élèves, les objets sont, les uns après les autres, soumis au regard de l'ensemble du groupe, étudiants et formateurs compris. Cette mise en commun permet de pointer certaines faiblesses, et offre l'opportunité de réfléchir ensemble à la manière de le rendre plus « efficace ».



L'objet présenté ci-contre a montré, pendant cette phase d'expérimentation, la richesse de l'interprétation qu'il offre. Tout y a son importance : la couleur de peau de la poupée, la texture et la non miscibilité des liquides, le fait qu'il s'agisse d'un pot destiné aux conserves, que celui-ci soit hermétiquement fermé, que la poupée soit en partie seulement immergée, etc. Dès lors, on peut voir dans cet objet moult problématiques : la pollution des eaux ou du sol, l'augmentation du niveau des océans, l'intoxication alimentaire, la ghettoïsation, le racisme, l'enfermement, etc. Les auteurs de l'objet n'avaient pas du tout perçu la multiplicité de ces suggestions et avaient de la peine à percevoir le moment opportun pour faire démarrer un véritable débat. A ce stade, la maîtrise de certaines techniques évoquées dans l'approche aporétique et les jeux de discussion sont nécessaires pour que ce moment « d'explosion évocatrice » ne s'éteigne pas comme un feu d'artifice.

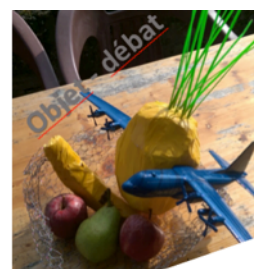
Plus facile, la casserole débordante d'étoffe évoque un trop plein. Dès lors, il ne reste qu'à identifier ce trop plein, celui-ci pouvant être simplement alimentaire ou un peu plus largement, lié à la consommation. Mais il peut également toucher l'énergie, le bien-être, les loisirs et ainsi mettre en évidence tout un tas de disparité. Autant de sujets à questionner, à clarifier, à soupeser en fonction des opinions, de nos valeurs, de ce que l'on pense être nos besoins.



L'un comme l'autre, ces objets sont assez évocateurs pour conduire au débat qui, bien que dirigé, reste fondamentalement ouvert. Ce n'est pas le cas de l'objet symbole. Rempli de bonnes intentions, l'objet symbole est si explicite qu'il tue le débat avant de l'initier. C'est le cas de ce cadre, dans lequel la recherche esthétique a indéniablement joué un rôle sclérosant sur le message. La dichotomie, poussée à l'extrême, tient presque de la caricature. A part se situer dans l'un, l'autre ou refuser cette ségrégation, l'enfant n'a que peu de choix de débattre de la question du genre.



On retrouve dans le « panier de fruits » le même verrouillage. L'avion dont l'aile traverse l'ananas condamne la pratique de l'exportation des fruits exotiques sans initier un débat, le jugement de valeur se trouvant inclus dans l'objet lui-même. Celui-ci est alors un transmetteur de valeurs qui n'offre à aucun moment la possibilité de les clarifier pour soi-même. Dans les



deux cas, la discussion, le débat, l'argumentation visant à défendre une opinion non exprimée par l'objet, élément clé et point de rencontre entre la réflexion philosophique, éthique et l'EDD, ne peut émerger.

Ces exemples nous montrent la difficulté qu'il y a à réaliser un véritable objet-débat et à le faire vivre en tant que tel. Ils mettent également en lumière des obstacles qui dépassent le cadre de ce travail et sont en lien avec l'image que le futur enseignant a de sa profession et de son rôle auprès des élèves. En effet, mener un débat tel que nous l'envisageons à travers cet objet, nécessite que l'enseignant quitte le rôle de transmetteur de savoir(s), de référent omniscient, pour entrer dans celui de metteur en scène, de préparateur, d'accompagnateur mais également de perturbateur, autant de rôles qui font référence à un environnement didactique favorable à l'acte d'apprendre tel que le définit Giordan et Pellaud (2008). Dès lors, il accepte de perdre le pouvoir que lui confère le savoir pour se mettre au service du développement de l'autonomie de l'élève, de sa pensée critique, de sa capacité à raisonner par lui-même et à devenir acteur de son propre apprentissage.

Cette difficulté s'exprime, dans nos exemples, par le fait que c'est à l'enseignant de montrer le « bon exemple », d'inculquer les « bonnes valeurs », en utilisant de « beaux supports », respectant une esthétique soignée, telle que la plupart des enseignants souhaitent retrouver dans les activités créatrices manuelles et les dessins. Si les deux objets présentés ci-dessus n'étaient donc pas des objets-débats tels que nous les espérons pour les élèves, ils ont joué un rôle essentiel au sein du groupe d'étudiants, car ils leur ont permis de questionner le rôle fondamental de l'enseignant. Petit à petit, les auteurs ont retravaillé leur objet afin de le libérer de son symbolisme et de son enfermement esthétique.



## Conclusion

A ce stade de notre expérimentation, si nous pouvons avancer certaines conclusions, nous ne sommes pas en mesure de valider tous nos objectifs. Ainsi, nous pouvons sans difficulté affirmer que la confrontation aux matériaux, à leur manipulation, leur texture, à « l'ingéniosité du bricoleur » favorise le questionnement sur « qu'est-ce qui mène au débat? ». Mais la confrontation physique aux matériaux ne suffit pas pour y parvenir. Les moments de mise en commun, tels que décrits précédemment sont indispensables pour permettre une véritable prise de recul et une décentration.



A travers le débat aporétique et le jeu de discussion que nous avons menés avec les étudiants, nous pouvons observer que la vision systémique n'est pas aisée et que les étudiants ont de la peine à sortir de leur propre vécu pour poser sur l'objet de débat un regard pluriel. Cette pluralité de points de vue, cette vision globale, inhérente à la pensée complexe et à l'éducation au développement durable saura-t-elle se développer au contact des enfants avec l'objet ? C'est en tout cas ce que nous avons pu observer dans l'exemple du « jardin de jeux cruels » dans lequel les étudiants ont su accompagner les élèves dans leurs réflexions, celles-ci allant bien au delà de l'objet lui-même. Les objets présentés ci-dessus sont actuellement testés par leurs auteurs dans leurs classes de stages respectives et nous n'auront de plus amples informations qu'à la fin de l'année académique.

L'objet-débat interpelle, questionne, autant ses utilisateurs que ses concepteurs. Son potentiel pour conduire au débat semble tout à fait réel et pertinent, du moins dans le



contexte de nos sociétés industrialisées. Il n'en reste pas moins qu'il doit encore être mieux formalisé et défini et que son potentiel pour développer, chez les étudiants et chez les élèves, une pensée complexe, créatrice et prospective doit encore être mieux appréhendée.

Enfin, l'hypothèse que la construction d'objet physique conduise à la construction d'une pensée complexe mériterait une véritable recherche qui dépasse le cadre de celle que nous menons ici. Elle pourrait notamment faire l'objet d'une recherche en neuroscience. Il serait en effet intéressant de voir si les mêmes parties du cerveau sont sollicitées lorsqu'il s'agit de développer une pensée prospective ayant pour support, dans un cas, un objet physique concret et dans l'autre, un objet abstrait.

## Bibliographie

- CLARKK, A. (1997) *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again*, Cambridge, MA : MIT Press
- HUTCHINS, E. (1995) *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA: MIT Press.
- DAWSON, M. R. W. (1998) *Understanding Cognitive Science*, Oxford : Blackwell Publishers
- DAWSON, M. R. W. (2004) *Minds and Machines : Connectionism and Psychological Modeling*, Oxford : Blackwell Publishers
- DAWSON, M. R. W. (2005) *Connectionism : A Hands-On Approach*, Oxford : Blackwell Publishers
- Steels, L. & Brooks, R. ed. (1995) *The Artificial Life Route to Artificial Intelligence: Building Embodied, Situated Agents*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1972) *Capitalisme et Schizophrénie 1. L'Anti-Œdipe*, Paris: Minuit
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1980) *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux*, Paris: Minuit
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement et FED Fondation Education et Développement (2009). *Agir pour l'avenir*. Bern. Téléchargé le 10 mars.  
[http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf\\_fr/EDD\\_Agir\\_pour\\_avenir.pdf](http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/EDD_Agir_pour_avenir.pdf)
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement & FED Fondation Education et Développement (2010). *Education en vue du développement durable. Une définition* FED. Téléchargé le 3 mars 2014.  
[http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf\\_fr/edd-definition\\_FEE\\_FED.pdf](http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd-definition_FEE_FED.pdf)
- GIORDAN, A. PELLAUD, F. (2008) *Comment enseigner les sciences*, Delagrave éd. Paris
- MORIN, E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*, ESF.
- RIEKMAN, M. (2010). *Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft*. Umweltkommunikation, Band 7. Berliner Wissenschafts-Verlag.
- ROBINSON, K. (2013) *Finding your Element*, éd. Pinguin Group, London
- ROBINSON, K. (2006) Conférence TED : *How school kill creativity*, consulté le 15.9.14 sur [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?)
- SIEMENS, G. (2004) *Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age*, consulté le 12.10.14 sur <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- PELLAUD, F. (2011) *Pour une éducation au développement durable*, éd. QUAE, Paris
- PELLAUD, F. (2014) Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable in *Education au développement durable : enjeux et controverses*, sous la direction de Diemer A. et Marquat, C. éd. de Boeck
- Programm Transfer-21, (2009). *Bildung für nachhaltige Entwicklung : Hintergründe. Legitimation und (neue) Kompetenzen*. Berlin. Téléchargé le 3 mars 2014.  
[http://www.bnekompass.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/Transfer21\\_Gestaltungskompetenz.pdf](http://www.bnekompass.de/fileadmin/user_upload/downloads/Transfer21_Gestaltungskompetenz.pdf)
- SHUSTERMAN, R. (2008) *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*, New York: Cambridge University Press
- STENGERS, I. (2005) en introduction au livre de QUERRIEN, A. *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?* éd. les empêcheurs de penser en rond
- TURKLE, S. (1995) *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York : Simon & Shuster Paperbacks